

# Movimientos migratorios en la República Argentina. El impacto de la diversidad sociocultural en el sistema educativo público de grandes centros urbanos

María Luján Bertella

Universidad Paris VIII / Universidad Nacional de Tres de  
Febrero-Universidad de Buenos Aires. Argentina

[bertella@mail.retina.ar](mailto:bertella@mail.retina.ar)

EMIGRA Working Papers núm. 85  
ISSN 2013-3804



Los contenidos de este texto están bajo [una licencia Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

## Resumen/ Abstract

El objetivo de esta comunicación es aportar reflexiones conceptuales y resultados de experiencias educativas en la República Argentina en torno a los desafíos que representa para las escuelas de centros urbanos el abordaje de procesos de enseñanza aprendizaje en contextos de alta diversidad sociocultural, como resultado de permanentes movimientos migratorios tanto del interior del país como de países limítrofes. Son también las escuelas el espacio en el que se producirán distintas formas de exclusión de niños y jóvenes incluidos en dicha categoría: padres, docentes y alumnos colaboran en la producción y circulación de representaciones sociales descalificadoras y cuyas implicancias no sólo afecta la identidad subjetiva de la población a la que nos referimos, sino que además obstaculizan las trayectorias escolares de los alumnos.

Partimos de algunos supuestos que tienen sustento en múltiples investigaciones acerca de la problemática del fracaso escolar: la diversidad sociocultural de los alumnos, especialmente en los centros urbanos, es un desafío para la escuela pública cuando dicha diversidad está asociada a pobreza, en tanto, si la diversidad de la matrícula escolar corresponde a comunidades de sectores medios o altos, hay una mayor aceptación institucional, menor registro de situaciones conflictivas y mejores desempeños escolares.

En momentos en que acaba de ser sancionada en la República Argentina la nueva Ley Nacional de Educación 26.206, que “asegura a los pueblos indígenas el respeto a su lengua”, y promueve asimismo la enseñanza de un segundo idioma diferente del español desde el primer año de la escolaridad, es importante recoger y evaluar las experiencias de las escuelas bilingües de la Ciudad de Buenos Aires ubicadas en zonas socioeconómicas desfavorables, donde se plantea a los docentes el desafío de enseñar la lectoescritura inicial trabajando con tres lenguas simultáneas.

Sólo con una política educativa sistemática que garantice reales condiciones de igualdad de oportunidades educativas podrá la escuela constituirse en un espacio democrático, donde la diversidad sociolingüística y cultural sea un factor de enriquecimiento de los aprendizajes y del éxito escolar.

---

**Palabras clave / Keywords:** migración, diversidad sociocultural y lingüística, éxito escolar

Cómo citar este artículo: **LUJÁN BERTELLA, M.** (2007) “Movimientos migratorios en la República Argentina. El impacto de la diversidad sociocultural en el sistema educativo público de grandes centros urbanos”. *EMIGRA Working Papers*, 85. Accesible en línea: [www.emigra.org.es](http://www.emigra.org.es). Descarga realizada el (dd-mm-aaaa).

How to quote this paper: **LUJÁN BERTELLA, M.** (2007) “Movimientos migratorios en la República Argentina. El impacto de la diversidad sociocultural en el sistema educativo público de grandes centros urbanos”. *EMIGRA Working Papers*, 85. Available on line: [www.emigra.org.es](http://www.emigra.org.es). Last retrieved on (dd-mm-yyyy).

Este texto se presentó como comunicación al II Congreso Internacional de Etnografía y Educación: Migraciones y Ciudadanías. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 5-8 Septiembre 2008.



...“cuando la educación se desentienda de los prejuicios y estereotipos que recogió de los sectores dominantes de la sociedad, contribuirá a que esta misma sociedad cambie su visión respecto de la diversidad y a que gradualmente se transforme en intercultural y comprenda que el racismo y la discriminación son trabas que impiden el desarrollo de nuestros pueblos. Sólo así estaremos en condiciones de formar ciudadanos interculturales que el mundo hoy exige”.  
(Luis Enrique Lopez, 2004)

## I. Objetivos

El objetivo de esta comunicación es aportar reflexiones conceptuales y resultados de experiencias educativas en la República Argentina en torno a los desafíos que representa para las escuelas de centros urbanos el abordaje de procesos de enseñanza aprendizaje en contextos de alta diversidad sociocultural, como resultado de permanentes movimientos migratorios tanto del interior del país como de países limítrofes. Interesa, en especial, el análisis de la problemática del aprendizaje de la lectoescritura inicial cuando los alumnos son descendientes de los pueblos originarios de América y se comunican exclusivamente a través de su lengua materna.

## II. Introducción

La República Argentina es un país multicultural, pluriétnico y multilingüe, ya sea debido a la presencia de población descendiente de sus pueblos originarios, así como a población inmigrante latinoamericana y de otros continentes, que hablan diversas lenguas y representan diferentes culturas.

Así, la historia de este país está signada por fuertes movimientos inmigratorios y migratorios internos que, con distintas características, causas y poblaciones implicadas, aún hoy acontecen e impactan de distintas formas en la sociedad, ya sea en el mundo laboral, en la vida cultural, en las modificaciones geográficas del hábitat y en las instituciones sociales, entre las cuales nos referiremos en particular a las instituciones educativas públicas, que no siempre han podido reconocer en sí mismas la heterogeneidad que deriva de los procesos antes mencionados.

El último Censo Nacional de Población relevó los hogares con población aborígen, estimados en un millón y medio de personas que se reconocen como indígenas, lo que representa aproximadamente el 4 por ciento de la población total del país.

En Argentina hay 1.700 escuelas primarias y 900 de nivel medio con matrícula aborígen, relevadas por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Sin embargo, estos datos –como todos los referidos a los pueblos originarios- son provisorios y no dan cuenta de la dimensión real de la cantidad y situación de los niños y adolescentes que estudian en escuelas del país y provienen de los -al menos- 270 mil hogares con algún familiar aborígen.



La relación del sistema educativo y las comunidades aborígenes fueron variando a lo largo de la historia. Durante la época de la colonia la educación estuvo exclusivamente en manos de la Iglesia Católica con el objetivo de evangelizar, desconociendo las creencias religiosas y la propia cultura de los pueblos originarios.

Domingo Faustino Sarmiento, reconocido fundador de la escuela pública, cuyas ideas marcaron hasta hoy a estas instituciones educativas, consideraba a los nativos como “bárbaros” y proponía importar maestras norteamericanas para imponer las pedagogías extranjeras.

“Desde la colonización hasta nuestros días, los aborígenes han sufrido un cruento proceso de aculturación. Se ha negado su cultura para imponerles la cultura occidental. Se los tildó de salvajes y bajo este pretexto se los trató de “civilizar” imponiéndoles una religión, un idioma y un modo de vida completamente diferente. Esta categoría de “no civilizados” que se le adjudicaba a los indígenas se basaba en el supuesto de que el concepto de “civilización sólo correspondía a las formas occidentales de organización social. Por lo tanto, se subestimó al máximo las formas de vida de los indígenas hasta el punto de creer que no tenían derechos sobre sus tierras y que eran susceptibles de imponerles un determinado modo de vida en sociedad.”<sup>1</sup>

En este contexto ser “indio” en Argentina siempre fue una herencia dura. Si durante la conquista fue razón de persecución y exterminio, en la actualidad los descendientes de los pueblos originarios son totalmente marginados y en situación socioeconómica de extrema pobreza. Lo que los Estados han hecho generalmente es uniformar las culturas para asimilar las culturas “inferiores” a la cultura “nacional”, estableciendo una relación de subordinación entre la cultura hegemónica y las culturas indígenas.

Esta problemática, en Argentina, se asemeja a algunos de los dilemas que afronta la educación intercultural en América Latina. María Vera Candau (2004) caracteriza nuestro continente como un continente construido sobre una base multicultural muy importante, con una historia fuertemente signada por distintas formas de relación interétnicas. “Una historia dolorosa y trágica, sobre todo en relación a los grupos originarios y afro-descendientes. El ‘otro’ para las sociedades latinoamericanas, fundamentalmente, no viene de ‘fuera’. Está dentro, en nuestras sociedades, subalternizado. Dentro de nosotros mismos, negado.”<sup>2</sup>

La autora entiende que los procesos de negación del ‘otro’ han pasado por la eliminación física, la esclavitud, y la incorporación de estos conceptos al plano de las representaciones y del imaginario social. Pero a pesar de ello los sujetos históricos negados continúan luchando por la afirmación de sus identidades, en un marco de relaciones asimétricas de poder y de procesos progresivos de exclusión y subordinación.

La autora desarrolla el tema de alteridad y la relación entre el “nosotros” y los “otros”. Desde una perspectiva etnocéntrica la categoría “nosotros” incluiría a todas aquellas personas y grupos sociales que tienen referencias de vida semejantes a “las nuestras”, las dominantes. Los “otros” quedaría restringido a todos los que confrontan

---

<sup>1</sup> Catalán, Laura- Ibáñez, Soledad: “El problema educativo de los niños indígenas: ¿Cómo es el acceso a la educación y cómo evitar su discriminación?

<sup>2</sup> Candau, Vera María. 2004. “La educación en contextos multiculturales: Diversidad e identidad”. XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Artículo: “Formación en/para una ciudadanía intercultural”. Valencia.

con la categoría anterior. Es necesario incorporar en este análisis el interrogante acerca de quien distribuye estas categorías y si el “nosotros” y los “otros”, finalmente, no se define en primera instancia por el sector socioeconómico y cultural al que se pertenece cada sujeto.

Bello Reguera (2006) analiza los juicios de valor sobre otra cultura y los considera relativos al grado de identificación que se tiene para con ella y también sobre su diferencia respecto de otras culturas, su alteridad. El autor entiende que dichos juicios acerca de si resultan o no nocivas para nuestra identidad cultural (la hegemónica) la integración de culturas diferentes, influyen en la opinión pública y se convierten en el espacio de la política de la alteridad. “A partir de ella se abordan, en la práctica, los urgentes problemas generados por la indomable voluntad migratoria de esos otros, en políticas de acogida o legalización, de integración o acomodación. Y se reconstruyen en el discurso teórico, los significados elementales puestos en juego en ella y por ella: extranjería, diferencia, alteridad, valor cultural, valor moral, juicio de valor, multiculturalismo, interculturalidad, neorracismo, solidaridad, hospitalidad, etc.”.<sup>3</sup>

Desde su perspectiva, la política de la alteridad supone un desplazamiento respecto a la política centrada en la identidad propia de su sujeto agente, el grupo nacional, cultural, histórico, etc. y sus miembros individuales, a una diferente que tiene como punto de mira a los otros. La política de alteridad descentra al sujeto político de la atención exclusiva de sí mismo y afronta la presencia irremediable del otro.

Hoy, las escuelas afrontan el desafío del reconocimiento de la diversidad sociocultural y el abordaje de una educación intercultural y bilingüe.

### **III. Los derechos educativos de los descendientes de los pueblos originarios**

La perseverante organización de los pueblos indígenas estuvo conducida por la necesidad de luchar por sus derechos y por la tierra de la que fueron expulsados. Producto de esta lucha es la sanción de leyes que reconocen y garantizan el acceso a las tierras, al reconocimiento de la presencia étnica y cultural de pueblos indígenas, el derecho a la educación, a hablar su lengua materna y mejorar su situación socioeconómica.

Son varias las normas que declaran los derechos de las poblaciones indígenas, tales como la educación, pero es necesario analizar de qué forma son implementadas dichas normas por los estados que las incorporan, ya que, en muchos casos las leyes no se cumplen o se cumplen parcialmente.

Es necesario mencionar, asimismo, que Argentina fue uno de los últimos países latinoamericanos en reconocer los derechos de los pueblos indígenas.

En Argentina, se sancionaron leyes nacionales y provinciales tales como la Ley 23.302 de Política indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes y la Ley 24.071 de aprobación del Convenio 169 de la Organización del Trabajo.

---

<sup>3</sup> Bello Reguera, Gabriel. 2006. “El valor de los otros. Más allá de la violencia intercultural”. Edit. Biblioteca Nueva. Madrid.

“Estas leyes significaron, por lo menos a nivel del discurso jurídico y político, el tránsito de una política integracionista constante en las políticas indigenistas del Estado, hacia una de reconocimiento de la pluralidad y respeto por las identidades étnicas y culturales”, y con la Reforma de la Constitución de 1994, esos derechos fueron elevados a rango constitucional. (Laura D. Catalán, Soledad S. Ibañez G.)

El Art.16 de la Ley 23302/85 establece: “ La enseñanza que se imparta en las áreas de asentamiento de las comunidades indígenas asegurarán los contenidos curriculares previstos en los planes comunes y además, en el nivel primario se adoptará una modalidad de trabajo consistente en dividir el nivel en dos ciclos: en los tres primeros años, la enseñanza se impartirá en la lengua indígena materna correspondiente y se desarrollará como materia especial el idioma nacional; en los restantes años, la enseñanza será bilingüe. Se promoverá la formación y capacitación de docentes primarios bilingües, con especial énfasis en los aspectos antropológicos, lingüísticos y didácticos, como asimismo la preparación de textos y otros materiales, a través de la creación de centros y/o cursos especiales de nivel superior, destinados a estas actividades.

Los establecimientos primarios ubicados fuera de los lugares de asentamiento de las comunidades indígenas, donde existan niños aborígenes (que sólo o predominantemente se expresen en lengua indígena) podrán adoptar la modalidad de trabajo prevista en el presente artículo.”

Sin embargo, tal como se observará más adelante, en la información que ha sistematizado el Ministerio de Educación de la República Argentina, en los centros urbanos las condiciones de enseñanza y aprendizaje de los niños descendientes de los pueblos originarios no ofrece los mismos apoyos que cuando se encuentran en las comunidades aborígenes. A modo de ejemplo, el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires no cuenta con maestros bilingües que conozcan las lenguas de las comunidades aborígenes, y el bilingüismo sólo se plantea en las escuelas públicas de gestión oficial compartiendo el español con el portugués, el inglés y el italiano.

En momentos en que acaba de ser sancionada en la República Argentina la nueva Ley Nacional de Educación 26.206, que “asegura a los pueblos indígenas el respeto a su lengua”, y promueve asimismo la enseñanza de un segundo idioma diferente del español desde el primer año de la escolaridad, es importante recoger y evaluar las experiencias de estas escuelas bilingües de la Ciudad de Buenos Aires, en especial las ubicadas en zonas socioeconómicas desfavorables, donde se plantea a los docentes el desafío de enseñar la lectoescritura inicial trabajando con tres lenguas simultáneas, cuando los niños inician su escolarización expresándose sólo en su lengua materna.

#### **IV. Los niños descendientes de pueblos originarios en escuelas de grandes centros urbanos**

En el ámbito educativo se ha producido históricamente una profunda confrontación entre la cultura hegemónica y las culturas minoritarias. Resultado de esta confrontación es la destrucción de buena parte de las tradiciones y costumbres específicas de los pueblos originarios, de allí el desafío de la recuperación de sus valores culturales y sus formas de organización.

Si esta situación se presenta en todas las instituciones educativas del país, la problemática adopta modalidades específicas cuando se trata de la educación en el contexto de las grandes ciudades.

Los grandes centros urbanos son polos de atracción de grupos sociales que se desplazan en la búsqueda de mejores condiciones de vida. Nos estamos refiriendo entonces a los sectores sociales que se encuentran en condiciones de mayor vulnerabilidad y que, tanto en la República Argentina, como en países limítrofes o cercanos (Bolivia, Perú, Paraguay) coinciden en pertenecer a comunidades descendientes de los pueblos originarios de la región. Sin embargo, aún hoy se considera que la cuestión indígena es una problemática propia de los contextos rurales.

En la zona centro de la República Argentina (la más alta concentración de población urbana) se encuentra que más del 50% de hogares dicen tener integrantes pertenecientes o descendientes de grupos indígenas, según datos que se desprenden del último censo de población.

Entre todos los grandes centros urbanos de atracción, es indudable que la Ciudad de Buenos Aires concentra la mayor cantidad de población migrante del interior del país y población inmigrante de otros países.

El desarraigo que supone para los grupos familiares abandonar su comunidad de origen para insertarse en la gran ciudad, afecta su autoimagen ya que la pertenencia a la comunidad es una razón de construcción de su identidad.

Al “fenómeno” de la migración es necesario entonces sumarle la “invisibilidad” de los descendientes de los pueblos originarios en el contexto urbano.

...“abandonar un área rural, aproximarse a centros urbanos o periurbanos, implica una decisión –quizás no siempre deseable– que conlleva cambios fundamentales no solo de comportamiento sino transformaciones de la cosmovisión de los migrantes”.<sup>4</sup>

Sus posibilidades de inserción social en los centros urbanos muy probablemente alternarán entre las “villas de emergencia”<sup>5</sup> u otras zonas de la Ciudad de Buenos Aires, consideradas “bolsones” de pobreza semioculta como son los barrios de conventillos, pensiones y “casas tomadas”.<sup>6</sup>

La descalificación del bagaje cultural originario de estos grupos sociales en la ciudad, adoptará distintas formas según el ámbito de que se trate: hospitales públicos, policía, lugares de recreación, puestos laborales, documentación, residencia, serán los probables lugares en los que la sociedad “porteña” (o de otros grandes centros urbanos) exprese –en distintos grados– su xenofobia y resistencia a la integración de todos aquellos considerados “diferentes”.

---

<sup>4</sup> Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología . 2004 . “Educación Intercultural Bilingüe en Argentina”. Bs. As.

<sup>5</sup> “Villas de emergencia” es un término que define a grupos habitacionales precarios en condiciones de extrema pobreza, instaladas en algunos sectores de las zonas urbanas, sobre terrenos fiscales, en condiciones de hacinamiento y desprovistos de los servicios básicos que requiere la población.

<sup>6</sup> “Casas tomadas” se refiere a viviendas vacías que son ocupadas por ciudadanos que no poseen ninguna otra forma de alojamiento, ya que no poseen recursos económicos para afrontar el pago de un alquiler.



Son también las escuelas el espacio en el que se producirán distintas formas de exclusión de niños y jóvenes incluidos en dicha categoría: padres, docentes y alumnos colaboran en la producción y circulación de representaciones sociales descalificadoras y cuyas implicancias no sólo afecta la identidad subjetiva de la población a la que nos referimos, sino que además obstaculizan las trayectorias escolares de los alumnos.

Partimos de algunos supuestos que tienen sustento en múltiples investigaciones acerca de la problemática del fracaso escolar: la diversidad sociocultural de los alumnos, especialmente en los centros urbanos, es un desafío para la escuela pública cuando dicha diversidad está asociada a pobreza, en tanto, si la diversidad de la matrícula escolar corresponde a comunidades de sectores medios o altos, hay una mayor aceptación institucional, menor registro de situaciones conflictivas y mejores desempeños escolares.

Esto se debe a una multiplicidad de factores, donde destacamos todas las variables pedagógicas institucionales de incidencia en la producción del fracaso escolar, entre ellas, la formación docente y las representaciones y expectativas de maestros y profesores acerca de las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos cuando provienen de sectores socioeconómicos de extrema pobreza y pertenecientes a comunidades vinculadas a los pueblos originarios de la región.

Son muchas las estrategias y las experiencias de integración de la diversidad sociocultural en el sistema educativo argentino, en miras de avanzar hacia una real educación intercultural, pero que -por el momento- sólo quedan restringidas a una expresión de objetivos a alcanzar.

A modo de ejemplo, un extracto de la recopilación de experiencias de educación intercultural y bilingüe en Argentina expresa: "...la mejor manera de conservar y respetar las identidades no pasa (en los centros urbanos) por la enseñanza de un idioma autóctono desde el aula, sino por el respeto que la escuela sepa inculcar a toda la comunidad sobre las culturas portadoras de pautas diferentes, por un espacio donde esas mismas comunidades puedan manifestarse a través del arte, la danza, las expresiones folklóricas, siendo los actos escolares el momento ideal para ponerlos en evidencia".<sup>7</sup>

En el mismo sentido, otros relatos expresan que una estrategia institucional para recuperar manifestaciones culturales que conforman el sustrato de las comunidades nativas americanas, puede ser la recopilación de canciones y leyendas que permite introducir, a través del relato de los padres o demás familiares, la "lengua del afecto".

Sin embargo, otros autores entienden que estos recursos pedagógicos que utilizan las escuelas no siempre responden a los objetivos de la educación intercultural. Así, incluir en situaciones excepcionales de la vida escolar elementos estereotipados y folclorizados de los grupos culturales de los alumnos, sin mostrar la asociación entre diversidad-desigualdad, ni afrontar con los alumnos las razones históricas que la explican; incorporan la diversidad cultural en las áreas de conocimiento y disciplinas menos conflictivas, como son el mundo del arte, la música, la literatura, la poesía, pero terminan constituyendo una especie de "currículum turista" (Torres, 1997)<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología: "Educación Intercultural Bilingüe en Argentina". 2004. . Bs. As.

<sup>8</sup> -Torres Santomé, Jurjo. 1997. Cuadernos de Pedagogía Nro. 264. "Multiculturalidad y antidiscriminación" Barcelona.



Es también habitual que el tratamiento de la diversidad sociocultural en la escuela sea abordado desde un principio declamativo de la igualdad, sin develar que la diversidad se encuentra asociada a diferentes condiciones socioeconómicas de subsistencia, por lo cual, debería trabajarse previamente con los alumnos, la reivindicación y el reconocimiento del derecho de todos a la igualdad de oportunidades sociopolítica.

## **V. La enseñanza de la lectoescritura inicial en niños que hablan exclusivamente su lengua materna**

Decimos entonces que constituye un desafío para las instituciones educativas de contextos urbanos que atienden una población signada por la diversidad sociocultural, la enseñanza de la lectoescritura inicial cuando los alumnos acceden a la escuela, portando exclusivamente la lengua materna de sus pueblos originarios, diferente del español.

La educación intercultural bilingüe es uno de los derechos reconocidos por el Estado argentino a todos los niños aborígenes, pero en la gran mayoría de las escuelas urbanas del país se les enseña a leer y escribir en castellano, desconociendo su lengua materna y las dificultades que acarrea adquirir un segundo idioma al mismo tiempo que la lectoescritura, y pocas veces los contenidos de las clases y los manuales tienen en cuenta sus valores y los conocimientos aportados por sus culturas.

Así, una reivindicación de las comunidades aborígenes es lograr la revisión de la currícula, la restauración de la verdad histórica, así como la producción de nuevos materiales de apoyo didáctico para los maestros, que expresen la visión cultural de los pueblos originarios.

El docente con modalidad aborígena se diferencia del docente común no sólo por conocer la lengua y cultura indígena, sino que cada contenido lo aborda desde la mirada intercultural. Sus actores expresan, por ejemplo, que si la clase es sobre el tema del agua, no se enseña sólo que se trata de un elemento que puede tener tres estados, sino también que para algunas culturas se trata de un ser vivo.

La educación para el indígena es un intercambio de sabiduría y valores culturales en constante armonía entre la naturaleza y la humanidad, es el respeto por las lenguas tradicionales y las costumbres indígenas. La cultura es un todo en el cual se reúnen la totalidad de los aspectos necesarios para una existencia digna, del mismo modo que una planta necesita el suelo, el agua, el aire y la luz del sol para su desarrollo integral. La espiritualidad se basa en la interrelación de los círculos de la vida. El respeto es el principio que regula las relaciones entre los seres humanos y su relación con la naturaleza. (Catalán, Ibáñez).

Idiomas como el guaraní, el wichi, el mapuche, el toba, el mocoví, el chorote, el aymara o el quechua están ausentes en las aulas argentinas, y si se expresan son víctimas de rechazo y discriminación.

Si tenemos en cuenta que, mientras los niños aprenden a leer y a escribir no sólo están aprendiendo las convenciones de la lengua escrita sino también sus usos, sus funciones, y, particularmente, la valoración que la comunidad a la que pertenecen otorga a la lengua escrita, algunos autores (Feldsberg, Ruth, 1997) consideran que las

“dificultades” que presentan en la escuela los alumnos que ingresan hablando sólo su lengua materna – diferente del español-, en realidad podrían ser mecanismos de preservación de su identidad cultural.

Debemos reconocer que esta problemática destaca las falencias de la formación y capacitación de los maestros, ya que los docentes desconocen las formas de enseñar y aprender de los pueblos originarios.

La educación intercultural colabora a la construcción de una pedagogía en y para la diversidad, coherente con el principio de que el aprendizaje siempre se basa en los conocimientos previos de los alumnos.

La incorporación de las lenguas de los pueblos originarios en la escuela es meritoria, sobre todo en los ámbitos urbanos, donde la problemática es menos visible.. La alfabetización de los niños bilingües se consigue más exitosamente cuando se incluye la lengua materna. El desarrollo de las competencias lingüísticas del habla materna son fácilmente transferibles a una segunda lengua.

Sin embargo, la escuela no debe perder de vista su finalidad y responder a las expectativas de los padres, en el sentido que las instituciones educativas son lugar privilegiado para el aprendizaje de la lengua hegemónica de la sociedad en la que se incluyen, ya que es condición ineludible para su inserción sociopolítica.

En Argentina, el español es la lengua hablada por la mayoría de los habitantes del país; es la lengua de uso corriente en los documentos oficiales, en la escuela y el mundo del trabajo, y es por eso que garantizar desde el Estado su adquisición y manejo eficiente es condición básica de equidad y participación en la comunidad nacional (Armendariz, 2000).

En este sentido, se propone una educación que propicie las competencias comunicacionales de los alumnos en la lengua originaria y la dominante en el país, en este caso, el español.

La lengua materna es una necesidad biológica y social que define al hombre como especie, lo ayuda a integrarse a su comunidad, y contribuye a construir su identidad social, histórica y afectiva. La segunda lengua comparte casi todos los rasgos de la lengua materna, aunque se diferencia de ella en que no es el vehículo primario de comunicación, sino un medio alternativo de interacción dentro de una comunidad que es también la propia, por adopción.

Los usuarios de segundas lenguas manifiestan, por lo tanto, grados variables de bilingüismo, y el consiguiente biculturalismo. Ambas se desarrollan en contextos naturales de adquisición, y se amplían en contextos formales de instrucción, es decir en la escuela. (Armendariz, 2000)

Asimismo es necesario diferenciar lenguas con escritura y lenguas sin escritura. De todas las lenguas del mundo sólo existe un grupo reducido que ha desarrollado el modo escrito y esto se debe a los modos de interacción de las comunidades de origen. Las lenguas exclusivamente orales presentan posibilidades de sistematización, descripción y circulación que les son propias. Pueden ser transmitidas en la escuela a través de metodologías y estrategias específicas que no incluyen la enseñanza de la escritura. Esto permite respetar y jerarquizar las diversas manifestaciones culturales, abrir espacios de intercambio, de estudio, de preservación cultural, sin forzar la adopción de un sistema de escritura externo a la comunidad usuaria. No existe razón

alguna para pensar que una lengua ágrafa no ha alcanzado un desarrollo menor que otra gráfica (Armendariz, 2000).

Esta propuesta requiere –desde la perspectiva de la autora mencionada- de una planificación lingüística que incluya, también, la codificación de las lenguas sin escritura. Pero es necesario previamente determinar qué grado de aceptación y uso tiene la escritura entre los hablantes de esa lengua.

Si aceptamos que existe una estrecha relación entre lengua, cultura e identidad personal y social, donde la identidad se vincula con el sentimiento de pertenencia a un grupo, entonces el reconocimiento de las lenguas de los pueblos originarios constituye un importante factor de cohesión social y una variable de alta incidencia en el aprendizaje de los alumnos.

Otro aspecto a considerar es que aún cuando la alfabetización se realice en la lengua materna, el bilingüismo sólo no supone un respeto real de la interculturalidad, porque puede utilizarse como un vehículo de transmisión de la cultura dominante, por ejemplo, cuando se traduce la Biblia a sus lenguas de origen.

Lo que los Estados han hecho hasta ahora es uniformar las culturas para asimilar las culturas “inferiores” a la cultura “nacional”, se han encargado de establecer una relación de subordinación entre la cultura hegemónica y las culturas indígenas. (Catalán- Ibáñez)

## **VI. Programas y experiencias de educación intercultural bilingüe en Argentina**

En este apartado se hará referencia a diversas experiencias de educación intercultural implementadas en las escuelas argentinas, en muchos casos llevadas adelante por iniciativa propia, y relevadas a través de proyectos de investigación universitaria y, en otros casos, como resultado de programas impulsados por las políticas educativas del Ministerio de Educación.

En ese marco, sobre la base de las acciones impulsadas por el Plan Social Educativo, Proyecto “Educación Aborígen”, implementado en Argentina entre 1993 y 1999, el Ministerio de Ciencia y Tecnología publicó en el 2004 la sistematización de experiencias de educación intercultural y bilingüe que las escuelas llevaron adelante, material que constituye una de las fuentes de esta presentación.<sup>9</sup>

En ella se da cuenta de datos cuali-cuantitativos de las experiencias sistematizadas: ámbitos en los que se realizaron, niveles del sistema educativo en los que se aplicaron, pueblos originarios implicados, lenguas de origen dominantes, etc.

La sistematización de las experiencias recogidas muestra que en el 47% de los casos presentados, se tratan de experiencias localizadas en ámbitos urbanos, y el 53% en ámbitos rurales. Este dato es significativo “fundamentalmente si tenemos en cuenta que la cuestión indígena ha tendido a identificarse generalmente como un tema de las zonas rurales (...) La importancia de estas iniciativas se advierte si tenemos en cuenta que

---

<sup>9</sup> Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. “Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias”. 2004. Bs. As.

según el último censo, en la zona centro del país (la de más alta concentración de población urbana) se encuentra más del 50% de hogares que dicen tener integrantes pertenecientes o descendientes de grupos indígenas”.<sup>10</sup>

La inclusión de la lengua de los pueblos originarios en ámbitos educativos de contextos urbanos es un aspecto a destacar, ya que existe mayor trayectoria de experiencias en el ámbito rural, desconociéndose el número creciente de población migrante del interior del país, o inmigrantes de países limítrofes, y que actualmente residen y tienen descendencia en las grandes ciudades.

Un ejemplo de una experiencia intercultural y bilingüe urbana fue publicada por el Diario Clarín, el pasado 26 de febrero, relatando la experiencia de una escuela primaria cercana a una “villa de emergencia” con predominio de población boliviana, en la cual docentes y padres elaboraron un diccionario común –castellano y quechua- con modismos argentinos-bolivianos, para superar las barreras idiomáticas que interferían en la comunicación, la socialización de los alumnos y en la enseñanza. Un extracto de la publicación relata:

*“La nena llora porque no la entienden. Dice que se le perdió el “tajador”, que lo tenía en la cartuchera y se le cayó, pero ni la maestra ni los compañeritos pueden ayudarla a buscar algo que no saben qué es. Al rato aparece un sacapuntas y las lágrimas se detienen. (...) alumnos argentinos, bolivianos y descendientes de quechua parlantes supieron que “jebedor” era la goma de borrar (...) y el “puntabola”, la birome.”*

Por otra parte es importante señalar que atendiendo a la modalidad de enseñanza, niveles y ciclos en cuyo marco se realizaron las experiencias interculturales, se observa una fuerte representación del nivel inicial y de los dos primeros ciclos de la Escolaridad General Básica. Por lo contrario, hay poca representación en el 3er ciclo de EGB y en el Polimodal. Los autores consideran que esto puede deberse a que existe una alta deserción de la población aborígen en los ciclos superiores y que desde el punto de vista institucional existiría la creencia de que la interculturalidad “se agota” en los primeros años de la educación. Sin embargo, la altísima rotación de la población a la que nos referimos, con movimientos migratorios internos que acompañan los tiempos de la cosecha en el interior del país, determina que sean muchos los jóvenes que acceden a la Capital Federal para completar sus estudios secundarios y sólo se expresan en su lengua materna, desconociendo el castellano. De allí la importancia de instalar esta temática a nivel institucional en los establecimientos de Nivel Medio.

Muchas de las experiencias llevadas a cabo en el interior del país consistieron en la incorporación de la pareja pedagógica, esto es, dos figuras de carácter docente, el maestro de grado, por lo general hablante monolingüe del español y un maestro descendiente de pueblos originarios, hablantes con diverso dominio bilingüe de la lengua materna y el español, y cuya presencia contribuye a superar barreras lingüísticas y comunicativas entre los docentes, sus alumnos y la comunidad. (Resolución N°107/99. Consejo Federal de Educación. Ministerio de Cultura y Educación).

De la sistematización de experiencias interculturales y bilingües realizadas por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, surge que la mayoría de ellas han sido impulsadas por pueblos Wichí, pueblos Mapuche y Toba. En menor proporción ,

---

<sup>10</sup> Op.Cit.

se presentaron relatos de instituciones que trabajan con los pueblos Mocoví, Kolla, Guaraní y Pilagá. Las lenguas que se presentan con mayor frecuencia en las experiencias sistematizadas son: el wichí, el toba y el mapuzungun. En menor medida aparecen el quechua/aymará, el mocoví, el guaraní, el pilagá, , etc.<sup>11</sup>

## **VII. La enseñanza de la lectoescritura y el bilingüismo en las experiencias educativas de la República Argentina**

En las experiencias analizadas hay un mayor énfasis en el tratamiento del componente lingüístico vinculado con la escritura y en menor medida se incluye el tratamiento planificado de la oralidad en el aula, sea de la lengua de los pueblos originarios o del castellano.

Con respecto a la enseñanza de la lectoescritura en contextos bilingües se observan dos tendencias metodológicas: por un lado, la alfabetización inicial en ambas lenguas simultáneamente y, por el otro, la alfabetización en la primera lengua de los alumnos al inicio, con introducción posterior de la lectoescritura en la segunda lengua.

El desarrollo de la escritura en una lengua de los pueblos originarios conlleva ciertos retos específicos debidos a la tradición eminentemente oral de estos pueblos, donde la lengua originaria aún no está escrita, o la escritura de la misma tiene un uso social restringido (Gualdieri, 2004). Aparece así, en muchos casos, la preocupación sobre la necesidad de contar con un sistema gráfico de codificación, es decir, un alfabeto apropiado para la lengua de origen.

Estas experiencias parten del supuesto de que los alumnos migrantes o que ingresan al sistema educativo hablando sólo la lengua materna, enfrentan muchas dificultades que ponen en riesgo su escolarización. En efecto, las diferencias socioculturales afectan el aprendizaje de la lectura y la escritura, ya que todos los conocimientos que se imparten en la escuela son asimilados a conocimientos previos. En este sentido, los docentes pueden recuperar esos conocimientos propios de la cultura que portan sus alumnos, diferentes a los que conforman la cultura escolar, dando continuidad a los usos y las prácticas de la lectura y escritura en el hogar y en la escuela.

Cuando las prácticas en el hogar son compatibles con las de la escuela, el desempeño de los alumnos se ve favorecido. Pero, cuando no lo son, es necesario comprender la multiplicidad de factores que intervienen en la problemática para poder dar una respuesta institucional desprovista de prejuicios. Así, las discontinuidades socioculturales pueden explicarse, por ejemplo, en que históricamente los pueblos quechua y aymará eran culturas ágrafas. El hecho de que algunos pueblos no tuvieran una tradición de lengua escrita podría tener hasta el presente una incidencia en la valoración y en los usos de la lectura y la escritura.

Algunos proyectos implementados constituyeron un fuerte acercamiento con la comunidad, ya que tuvieron un carácter no sólo educativos sino integrales, abordando desde la escuela las necesidades de trabajo, salud y educación de la población en su conjunto.

---

<sup>11</sup> “Educación Intercultural y Bilingüe en Argentina”. Op. Cit.

Si el conocimiento se construye sobre la base de conocimientos previos, no incluir la dimensión social y cultural de los alumnos, en las prácticas pedagógicas, fomenta el desencuentro entre las escuelas y la comunidad.

A modo de ejemplo podemos mencionar la experiencia que relata Germán Cantero y Susana Celman,<sup>12</sup> llevada a cabo por un establecimiento educativo de la Provincia de Santa Fé, dirigido a mejorar la formación de alumnos mocovíes, con “dificultades” para insertarse en las escuelas comunes, así como acompañar al mejoramiento de las condiciones de vida de sus familias. El proyecto, caracterizado como bilingüe e interpersonal, se denominó “Nuestra comunidad de pie por la dignidad de ser aborígen y ser nacional”. El diagnóstico fue realizado en forma participativa por los mismos actores, quienes definieron tres líneas de acción que tienen que ver con lo educativo, lo productivo y lo cultural comunitario, cada una de las cuales cuenta con metas y acciones.

Dentro del ámbito específico de lo educativo el proyecto se propuso lograr el apoyo psicopedagógico de la escuela de educación especial más cercana a la escuela común, a los efectos de impedir derivaciones prematuras, la confección de un libro de lectura bilingüe, y la implementación de proyectos pedagógicos que enfatizan la educación intercultural.

En el aspecto productivo se propusieron la organización de emprendimientos comunitarios que pudieran ser fuentes de inserción laboral para los alumnos egresados: huerta comunitaria, confección de prendas de vestir; elaboración de bloques para la construcción y producción de artesanías de la cultura mocoví. En ese marco se impulsó también la formación de una Cooperativa de viviendas.

El aspecto cultural y comunitario se propuso como objetivo primordial el rescate cultural de la etnia mocoví. Se incluyó la enseñanza de la lengua de origen dentro de las actividades escolares a cargo de adultos y ancianos representativos de la comunidad, ya que se trata de una lengua de transmisión oral. Con respecto a lo comunitario, lo prioritario fue el trabajo sobre la salud y alimentación de la comunidad, a través del comedor escolar y de la prevención sanitaria, avanzando en la construcción de un Centro de Salud.

“Detrás de cada uno de los aspectos mencionados, hay un proceso que va desde el germen de cada idea, el involucramiento de cada uno de sus miembros, hasta la comunicación y acuerdo con otros participantes externos al “equipo de gestión”, conformado no sólo por docentes y miembros de la comunidad, sino también por otras instituciones que colaboran con la escuela”.<sup>13</sup>

Como parte de los desafíos afrontados por muchas de las escuelas que participaron de experiencias interculturales, existe un replanteamiento de las cuestiones vinculares que acompañan todo proceso de enseñanza y de aprendizaje, avanzando en la necesaria transformación de las relaciones sociales en el aula, con un sentido más horizontal y democrático, que reconozca el protagonismo de los alumnos y la valorización de la comunidad a la que pertenecen, así como el de las prácticas socioculturales de las que ellos son portadores.

---

<sup>12</sup> Cantero, Germán; Celman, Susana y otros. 2004. “Gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela”. Edit. Santillana. Bs. As.

<sup>13</sup> Cantero, Germán; Celman, Susana: Op. Cit



Las experiencias desarrolladas muestran, asimismo, la ruptura de un proyecto hegemónico excluyente, legitimado por el sistema educativo, que propugna el castellano como la única lengua en los procesos de enseñanza aprendizaje.

### **VIII. Aspectos relevantes de las experiencias sistematizadas: logros y desafíos**

Un avance de las principales problemáticas detectadas pueden sintetizarse del siguiente modo:

-Como parte de los desafíos afrontados por muchas de las escuelas que participaron de experiencias interculturales, existe un replanteamiento de las cuestiones vinculares que acompañan todo proceso de enseñanza y de aprendizaje, con un sentido menos verticalista y mayor carácter participativo. En palabras de Luis Enrique Lopez, “hacer una educación intercultural implica la necesaria transformación de las relaciones sociales en el aula y la modificación sustancial del clima áulico, en pos de una relación menos asimétrica y, por ende, más horizontal y democrática, que reconozca el protagonismo de los aprendices y de la comunidad a la que pertenecen, así como el de las prácticas socioculturales de las que ellos son portadores.”<sup>14</sup>

-El maestro descendiente de pueblos originarios no puede quedarse sólo en el plano del traductor que ayuda a los alumnos a comprender lo que el otro maestro les dice en castellano. Es importante avanzar en una interacción inter pares, basada en el reconocimiento de cada miembro de esa pareja pedagógica, de sus saberes diferenciados y útiles para responder a las particularidades socioculturales de los educandos. El trabajo cooperativo entre los dos educadores que integran la pareja pedagógica ofrece importantes señales a la comunidad respecto de la relevancia de sus conocimientos y valores, contribuyendo de esta manera a la revalorización de su propia cultura y a su consecuente empoderamiento. En palabras de Luis Enrique Lopez “el trabajo conjunto de dos educadores distintos en un mismo salón de clases contribuirá a hacer patentes ante los padres de familia y ante los propios educandos que sí es posible y deseable implementar una educación intercultural”.<sup>15</sup>

-Es necesario que los indígenas tomen conciencia sobre la importancia de que ellos mismos se preparen como maestros profesionales, para enseñarles a su propia comunidad, pudiendo transmitir mejor el sentimiento y la identidad de lo propio.

-El aprendizaje en las lenguas aborígenes es un recurso de enseñanza, fundamentalmente para la alfabetización inicial. Pero esta educación es bilingüe en tanto desarrolla la competencia comunicativa de los educandos a nivel oral y escrito, en la lengua o lenguas utilizadas en el hogar y la comunidad, junto con el aprendizaje de otras lenguas de mayor difusión y uso en el ámbito nacional e internacional.

---

<sup>14</sup> Lopez, Luis Enrique. 2004. “Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias “. Artículo: “Interculturalidad y educación en América Latina: lecciones para y desde la Argentina”. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Bs. As.

<sup>15</sup> Lopez, Luis Enrique: Op. Cit



-Algunas instituciones manifestaron la dificultad de poder adecuar la propuesta pedagógica a las necesidades que plantean los alumnos con características socioculturales diversas. Esta dificultad se vincula con las limitaciones existentes en las formas organizativas de la escuela, en la formación docente, en la capacitación continua y con la ausencia de materiales didácticos de apoyo.

-También se observan limitaciones en la vinculación de la escuela con la comunidad y en la relación con las familias, ya que muchas veces la convocatoria para su participación es resistida porque se considera que las acciones son promovidas en forma unidireccional desde la institución educativa, o que se desconoce la direccionalidad de sus objetivos y que muchas veces esas propuestas invaden formas organizativas propias de la comunidad. En este sentido hay un reclamo de los pueblos originarios a participar en la elaboración de los programas educativos y en las cuestiones curriculares y no ser meros depositarios de planificaciones que les son ajenas y no siempre expresan su historia, sus necesidades y expectativas actuales.

-Es necesario revisar algunas representaciones sociales de los docentes y concepciones políticas e ideológicas en cuanto a las maneras y posibilidades de aprender ya sea de los niños en condiciones socioeconómicas desfavorables, así como de los alumnos descendiente de los pueblos originarios. En este sentido existen generalizaciones que encubren grandes prejuicios cuando los docentes afirman que *“los indígenas son parcos, lentos, hablan poco, de vocabulario escaso, limitados en la capacidad de abstraer...”* sin considerar que es así como se muestran en la escuela, pero no necesariamente en su ámbito familiar y social y sin cuestionar si la institución educativa le está ofreciendo el mejor contexto de aprendizaje y socialización. Las mismas representaciones y bajas expectativas respecto de las posibilidades de aprendizaje manifiestan generalmente los docentes frente a sus alumnos que, sin ser descendientes de pueblos originarios, se encuentran en condiciones de pobreza. Al respecto, Beatriz Gualdieri entiende que “quizás sea necesario reflexionar más profundamente sobre aquellos aspectos socioculturales que se viabilizan a través del comportamiento lingüístico y forman parte de los procesos de socialización primaria. Especialmente es necesario aproximarse a una variable cultural importante como es el uso del silencio: en las experiencias se observa la tendencia a interpretar el silencio como una expresión de déficit lingüístico y/o cognitivo, cuando cabría preguntarse si no se relaciona más con una manera de comunicación diferente, que pueden conllevar diferentes significados sociales”.<sup>16</sup>

-La educación intercultural se debe expandir y profundizar, interpelando al conjunto del sistema educativo, ya que la mayoría de las escuelas tienen población escolar heterogénea. Uno de los principales desafíos consiste en cuestionar las razones por las cuales la diversidad sociocultural presenta mayores dificultades de implementación en las escuelas cuando está asociada a pobreza.<sup>17</sup>

-Como ya fuera mencionado antes, en algunas experiencias las escuelas suelen utilizar recursos que no siempre responden a los objetivos de la educación intercultural: a modo de ejemplo, incluir en situaciones excepcionales de la vida escolar elementos estereotipados y folclorizados de los grupos culturales de los alumnos; no mostrar la

---

<sup>16</sup> Gualdieri, Beatriz.. “Educación Intercultural Bilingüe en Argentina”. Artículo: “El lenguaje de las experiencias”. Op. Cit.

<sup>17</sup> En efecto, las experiencias de educación intercultural en escuelas que reciben población inmigrante de países desarrollados presenta menores obstáculos que en el caso antes señalado.

asociación entre diversidad-desigualdad, ni afrontar con los alumnos las razones históricas que la explican; incorporar la diversidad cultural en las áreas de conocimiento y disciplinas menos conflictivas, como son el mundo del arte, la música, la literatura, la poesía, que terminan constituyendo una especie de “currículum turista” (Torres, 1997) <sup>18</sup>.

En este sentido, señala Graciela Novaro que “...el trabajo desde la interculturalidad no supone un mero agregado de títulos aislados o la introducción de algunos contenidos y actividades; implica un posicionamiento crítico que todavía no terminamos de asumir, sobre los procesos de imposición y, en algunos casos, destrucción cultural” <sup>19</sup>.

La educación intercultural, por lo contrario, plantea la necesidad de la interacción de culturas en pie de igualdad, donde la escuela juega un rol primordial develando los condicionantes socioeconómicos e ideológicos que están presentes en sus vinculaciones.

Para ello, antes de trabajar el valor de la diversidad sociocultural debe trabajarse la reivindicación y el reconocimiento del derecho de todos a la igualdad de oportunidades sociopolítica. En palabras de Vera María Candau (2004) “Lo que intentamos es, al mismo tiempo, combatir la homogeneidad que nos impide reconocer la diferencia, y luchar por la superación de todas las desigualdades y discriminaciones presentes en nuestras sociedades: ni homogeneidad, ni desigualdad. La igualdad que queremos construir asume el reconocimiento de los derechos básicos de todos.” <sup>20</sup>

-La ejecución de proyectos comunitarios requiere de una producción colectiva, con fuerte representación de las organizaciones sociales de la comunidad –en particular de las aborígenes- y desprovista de los prejuicios que suelen impregnar las prácticas de los actores institucionales, construyendo un equilibrio que permita a la escuela integrar, retener, y ampliar los horizontes culturales que le propone el propio entorno de sus alumnos, sobre todo cuando nos referimos a contextos socioeconómicos desfavorables.

En síntesis, sólo con una política educativa sistemática que garantice reales condiciones de igualdad de oportunidades educativas podrá la escuela constituirse en un espacio democrático, donde la diversidad sociolingüística y cultural sea un factor de enriquecimiento de los aprendizajes y del éxito escolar.

---

<sup>18</sup> -Torres Santomé, Jurjo. 1997. Cuadernos de Pedagogía Nro 264. Artículo: “Multiculturalidad y antidiscriminación”. Barcelona.

<sup>19</sup> Novaro, Graciela. “Educación Intercultural y Bilingüe en Argentina”. Artículo: “Pueblos indígenas y escuelas. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural”. Op.Cit.

<sup>20</sup> Candau, Vera María: Op.Cit

## Referencias

- Armendáriz, Ana María. 2000. "Linguagem & Ensino", Vol. 3, No. 1. Brasil.
- Bello Reguera, Gabriel. 2006. "El valor de los otros. Más allá de la violencia intercultural". Edit. Biblioteca Nueva. Madrid.
- Bertella, María Luján. 2006. Claroscuro Revista del Centro de Estudios de la Diversidad Cultural. Artículo: "Diversidad sociocultural y pobreza. Los desafíos de la educación intercultural". CEDCU (Centro de Estudios sobre diversidad cultural), Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Rosario.
- Candeau, Vera María. 2004. "La educación en contextos multiculturales: Diversidad e identidad". XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía.". Artículo: "Formación en/para una ciudadanía intercultural". Valencia.
- Cantero, Germán; Celman, Susana y otros. 2004. "Gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela". Edit. Santillana. Bs. As.
- Feldsberg, Ruth Carina. 1997. Revista Lectura y Vida. Artículo: "Fronteras socioculturales: Usos y prácticas de lectura y escritura de alumnos de la comunidad boliviana en la escuela pública argentina y en el hogar". Bs. As.
- Gualdieri, Beatriz.. 2004. "Educación Intercultural Bilingüe en Argentina". Artículo: "El lenguaje de las experiencias". Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Buenos Aires
- Lopez, Luis Enrique. 2004. "Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias ". Artículo: "Interculturalidad y educación en América Latina: lecciones para y desde la Argentina". Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Bs. As.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 2004. "Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias". Bs. As.
- Novaro, Graciela. 2004. "Educación Intercultural y Bilingüe en Argentina". Artículo: "Pueblos indígenas y escuelas. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural". .” Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Bs. As.
- Torres Santomé, Jurjo. 1997. Cuadernos de Pedagogía Nro. 264. "Multiculturalidad y antidiscriminación" Barcelona.
- Trilla Bernet, J. 1995. "Volver a pensar la educación". ALFIERI, F. y otros. Artículo: "La escuela y el medio. Una reconsideración sobre el contorno de la institución escolar". Edit. Morata. Madrid.
- XII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía: "La educación en contextos multiculturales: Diversidad e identidad". Sociedad Española de Pedagogía. Valencia. 2004.